

Metodologie 1  
*KVALITATIVNÍ VÝZKUM II*  
*27. 4. 2020*




Lenka Slepíčková

# Rychlý test o třech otázkách


1. *Kterému typu kvalitativního výzkumu odpovídá schéma na obrázku (bez google 😊)?*



2. O chystaném výzkumu promořenosti české populace koronavirem čteme: „Mozaika testovaných přitom musí být pestrá a zahrnovat různé věkové skupiny. S jejich výběrem proto pomáhá i Český statistický úřad. „Potřebujeme vybrat lidi ve všech regionech ve stejných skupinách – podle věku,  pohlaví.““

*O jaký typ výběru vzorku se jedná? Bude reprezentativní pro českou populaci?*

### *3. Vyberte, co patří mezi typické vlastnosti kvalitativního výzkumu*

- a) Souběžný sběr a analýza dat*
- b) Postup od obecného ke konkrétnímu*
- c) Nízká validita* 
- d) Ani jedno z uvedeného*

# Jak sbírat data, aniž bychom museli do terénu/aniž bychom obtěžovali respondenty

CO JE HLAVNÍM PŘÍNOSEM VÝZKUMU? SEBRÁNÍ DAT, NEBO NĚCO JINÉHO?

A. **Sekundární analýza dat** – analýza dat, která byla již sesbírána někým jiným (datové archivy, státní instituce, komerční agentury, mezinárodní instituce, vědecké instituce)



B. **Nevtíravé techniky výzkumu** – jakýkoli typ výzkumu zabývajícího se člověkem, který není založen na dotazování nebo zúčastněném pozorování analýzy dokumentů, artefaktů, parlamentních debat, internetových diskusí

*Pozn. I pokud tato data nepoužijeme jako hlavní zdroj, je možné s nimi pracovat v rámci předvýzkumu, jsou to data, která jsou obvykle hned po ruce.*

# Tipy na zdroje dat k sekundární analýze

Ústav pro informace ve vzdělávání

Ministerstvo školství

Český statistický úřad

OECD, Eurostat, PISA

European Social Survey, European Values Study


Akademické výzkumy, např. HBSC (Studie o životním stylu a zdraví školáků)

Některé komerční agentury poskytují za určitých podmínek sebraná data

Masarykova univerzita

*V ideálním případě můžeme získat datový soubor + dotazník*

## Tipy na zdroje dat pro nevtíravé techniky výzumu

- artefaktů (třeba odpadků nebo kreativních výtvorů – graffiti, školní časopis)
- psaných záznamů (slohových prací, deníkových záznamů, hesel na plakátech fotbalových fanoušků nebo účastníků demonstrací)
- dokumentů (individuální  zvěřovací plán, učebnice, třídní knihy, školní řády)
- záznamů všeho druhu (přepisy parlamentních diskuzí, zápisy ze schůzí spolku....)
- zdrojů z médií nebo internetu (internetové diskuse)
- archivních dokumentů atd.
- oficiálních dokumentů (politik) atd.

Smetáčková, I. (2010). Běžný den v životě žen a mužů–představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti. *Studia paedagogica*, 15(1), 107-124.

Bruncová, K. (2009). Genderové stereotypy v učebnicích prvouky. Bakalářská práce, UK

Slepičková, L. (2015). Dokdy je možné fertilizovat ženu? Parlamentní debata o zákonné úpravě asistované reprodukce. *Gender rovné příležitosti výzkum*, 16(02), 60-72.

Svoboda, P., Hutýrová, M., **Vitásková, K.** (2015). Analýza individuálních edukačních plánů v kontextu Indexu pro inkluzi. In: *Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy o inkluzi*. In: *Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy*. 216-222. ISBN 978-80-244-4907-4.


NEDBÁLKOVÁ, K. (2009): Řád veřejných toalet: Píšu pro sociologii, ne pro svoji zábavu. *Biograf* (49): 50 odst.

*Postižení v dětské literatuře, v televizních zprávách atd.*



# Sběr dat v kvalitativním výzkumu

# Pozorování

- výhody a nevýhody
- obvykle od prvotního deskriptivního a všeobecného pozorování výzkumník postupuje k pozorování zaměřenému (na základě analýzy prvních dat) 
- zaznamenává se pomocí tzv. terénních poznámek


„Zdá se, že učiteli to dnes moc nejde.“

„Klientka se chovala nepřátelsky vůči personálu.“



*Snídaně skupiny klientů se středním a těžkým mentálním postižením. Ve skupině jsou klienti trpící vážnými psychickými a neurologickými problémy. Klienti ve skupině jsou při jídle z větší části samostatní, sami si mažou rohlíky džemovým máslem a nalévají nápoje. Jeden klient má v důsledku třesu rukou problémy s namazáním másla na rohlík. Pracovnice si toho všimá a klientovi rohlík namaže. Když to zaregistrují ostatní klienti, někteří začnou žádat pracovníci o pomoc. Pracovnice jim vyhoví a několika z nich připraví jídlo ke konzumaci, ačkoli tito lidé nemají vážnější motorické obtíže a s mazáním rohlíku až do této chvíle neměli velké problémy.*

*(...)*

*Večeře klientů se středním a těžkým mentálním postižením. Všichni klienti mají mechanicky upravenou stravu, "aby se neudusili". Přestože jedí velmi rychle, jsou při jídle popoháněni a v závěru ve  dokrmováni. Jediný klient, který jí pomaleji, je v závěru stolování velmi rázně vyzván, aby rychle dojedl, a poté dokrmen. "Marečku, jezme! Marečku! Jezme! Marečku!" Ptám se, proč pracovnice klienta dokrmuje. "On to tak má rád, když ho dokrmujeme," odpovídá pracovnice. Při jídle na něj neustále doráží: "Hotovo? Hotovo?" Další z klientů sedících u dlouhého stolu prý musí být rovněž krmen, přestože pracovnice uvádí, že chleba u snídaně sní sám - prý "jak kdy". (polní poznámky)*

SYNEK, M. / CARBOCH, R. (2014): Profesionální slepota a režimy spěchu: Podpora soběstačnosti při jídle v institucionální péči o lidi s mentálním znevýhodněním. *Biograf*, (60): 59 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.html?clanek=6001>

## Příklad terénních poznámek: Záznam z pozorování ve školní třídě

Já jsem Jenda, a jestli vám to nedovolil starosta, tak nám ukažte ten list. Nám to nikdo neřekl.

Asi se to k vám nedostalo, ale já to mám úředně potvrzené.

Vy k nám přijdete jako hurikán, říkáte nám, že jste nám vzali naše políčka a my o tom ani nevíme.

Pokud nám neukážete smlouvu, tak tu nebude nic, žádný obzory.

Děti hlučně protestují.

Lenka sundala rekvizitu. Žáci taky odkládají rekvizity.

Teď jste normální žáci 5. A, pojďme si říct, co jsme sledovali.

NO, oni koupili pozemky, ale neřekli to na úřadech

Ten úřad, který nevím, kde je...no jsou to naše pozemky, takže bysme o tom měli vědět.

Taky když koupili ty pozemky, na čem máme teď pěstovat.

To bysme zkrachovali.

Ty pozemky ani nebyly na prodej, tak jak to mohli koupit.

Mohli bysme dát na ten pozemek třeba krtky neb škůdce, aby jim zničili úrodu a ti by jim zničili úrody.

Jo, my na to máme ty jedy.

My teď nebudeme řešit, co udělají Hrušovánští, spíš jak jste se cítili.

Já už to neřeším, mě už to štve, před chvílí tady byl ten obchodník a teď ta paní, mě už to štve, já už to neřeším.


Že si nevybrali jinou vesničku.

Protože máme dobrou půdu.

Když jsme se m přišli a začali jsme stavět tu vesničku tak jsme nevěděli, jestli to jsou naše

Žáci jsou zprávou o nákupu pozemků firmou Obzory zaskočení (*Ne, to je naše! Naše!; Vy k nám přijdete jako hurikán, říkáte nám, že jste nám vzali naše políčka a my o tom ani nevíme*) a rozhořčení (*Já už to neřeším, mě už to štve, před chvílí tady byl ten obchodník a teď ta paní, mě už to štve, já už to neřeším*).

Záhy se objevují obavy o budoucnost vesnice (*Taky když koupili ty pozemky, na čem máme teď pěstovat*). Tyto obavy se znovu objevují v reflexi se žáky (nedostatek peněz na krmivo pro zvířata nebo nepokoje a hádky ve vesnici).

Nejprve žáci navrhovali pohádkové řešení situace (použití vycvičených krtků, nalezení dokumentů o  ví pozemků ve starožitnictví). V následné paní Novou však o nastalé situaci uvažují pragmatičtěji (doptávají se na mzdu, kterou za práci nabízí, možnost využít zahrádku u domu, dodávku čerstvých surovin do obchodu). Navrhují kompromisní řešení (*Nešlo, že byste nám jednu část pole nechali, abychom si tam pěstovali svoji?*), které však paní Nová odmítla.

# Rozhovor

- Výhody, nevýhody a rizika rozhovoru



# Rozhovor – praktické rady

## Před rozhovorem

- Připravte si scénář a protokol o rozhovoru
- Tvorba scénáře (osnovy) rozhovoru jako nástroj systematické reflexe
- Naplánujte klidné místo
- Ujistěte se vzájemně o čase a místě rozhovoru, najděte si cestu
- Vezměte si náhradní baterky a naučte se dobře ovládat techniku
- Naplánujte si rozhovor tak, abyste po něm měli ještě čas na doplnění vlastní reflexe a terénních poznámek

## Průběh rozhovoru



- Seznamte informátora s účelem a průběhem výzkumu
- Ujistěte jej, že neexistují dobré nebo špatné odpovědi
- Buďte v průběhu rozhovoru flexibilní
- Naučte se „double attention“
- Neskákejte do řeči, nechte informátorovi čas na jeho výpověď, nebojte se ticha
- Dávejte informátorovi pozitivní zpětnou vazbu („Vaše odpovědi mi pomáhají poznat, co se u vás děje...“ „Myslím, že jsem se od vás dozvěděl mnoho užitečného...“)
- Nebojte se se rozhovoru také účastnit, nabídněte informátorovi, ať se také dotazuje
- Pozor na neverbální komunikaci a roli vaší vlastní osoby
- Pořizujte si terénní poznámky v průběhu rozhovoru
- Usilujte o emoční uzavření rozhovoru
- REFLEKTUJTE A ZÁLOHUJTE

**PŘÍKLAD 1:**  
**OSNOVA INDIVIDUÁLNÍHO ROZHOVORU S OSOBAMI BEZ DOMOVA**

TÉMA	PŘÍKLADY OTÁZEK
<b>1. Úvod</b>	
Představení	<i>Představení výzkumníka, výzkumu, informovaný souhlas. Mohl/a byste mi krátce říct něco o sobě?</i>
Atributy respondenta	<i>Věk, vzdělání, rodinný stav, místo narození, místo bydliště v různých fázích života.</i>
Zahřívací otázka	<i>Zkuste mi popsat co nejpodrobněji váš typický den.</i>
<b>2. Bydlení a domov</b>	
Domov	<i>Považujete se za člověka, který je „bez domova“? Co pro vás osobně znamená „domov“? Jaké jsou první asociace s tímto slovem spojené? Zkuste mi vyjmenovat první tři, které vás napadnou.</i>
Bezdomovectví	(...)
Subjektivní příčiny bezdomovectví	(...)
Ztráta bydlení	(...)
Nocování a nocležiště	(...)
<b>3. Zdraví a sociální služby</b> (...)	(...)
<b>4. Rodina a sociální vazby</b> (...)	(...)
<b>5. Způsoby obživy</b> (...)	(...)
<b>6. Kriminalita, kriminalizace a viktimizace</b> (...)	(...)
<b>7. Závěr</b>	<i>Napadá vás ještě něco, co by mohlo být ve vztahu k tomu, o čem jsme mluvili, důležité? Zapomněli jsme na něco podstatného? Je naopak něco, na co byste se chtěl/a zeptat vy mě? Poděkovat a ukončit rozhovor.</i>



Toušek 2012: 66



# Příklad scénáře rozhovoru (1. část rozhovoru)

## Scénář ADHD (rodič)

### Část 1. Narativní část

Řekněte mi prosím o poruše Vašeho syna/Vaší dcery od doby, kdy jste si poprvé všiml/a, že by se mohlo něco dít až doposud.

### Část 2. Specifická část – doptávání se na podrobnosti a vysvětlení z narativní části

#### Odborná péče

##### Diagnóza

Co Vás motivovalo k tomu vyhledat odborníka?

Jaká doba uběhla mezi tím, kdy jste měl toto podezření a návštěvy u odborníka?

Jakými vyšetřeními a léčbou Váš syn/Vaše dcera prošel/prošla? Jaké to pro Vás bylo?

Jak jste se dozvěděl/a syn/Vaše dcera má ADHD? Kdo a jak sdělil dítěti diagnózu?



Jaké to pro Vás bylo, když dozvěděl, že Vaše dítě má ADHD? Jaká byla Vaše první reakce? Co jste cítil? Co Vám běželo hlavou?

Jak reagovalo dítě?

##### Hospitalizace

Trpí Vaše dítě záchvaty (zúřivosti). Jaký je jejich průběh, frekvence? Mění se to nějak.

Máte zkušenosti s hospitalizací Vašeho dítěte?

Co tyto záchvaty a jiné symptomy zesiluje či co naopak potlačuje (léky, strava, pohyb).

Zkuste prosím shrnout symptomy ADHD u Vašeho dítěte.

##### Informace

Jaké jste dostal/a informace, když jste zjistil/a, že Vaše dítě má ADHD?

Bylo jich dostatek? Byly srozumitelné?

Od koho jste dostal/a tyto informace?

Hledal/a jste nějaké další informace? Kde jste je hledal/a?

Bylo Vám doporučeno, kde hledat informace?

Našel/našla jste něco, co byste doporučili dalším rodičům?

Které informace byste raději neměl/a?

Máte pocit, že jste měl/a informací až moc?

Máte nějaké otázky o ADHD, které nebyly uspokojivě zodpovězeny?

Existují nějaké informace o této nemoci, které byste chtěl/a vědět ze zkušenosti jiných rodičů?

# Průběh rozhovoru (příklad)

**T: Oni vás vzali bez toho, abyste měla nějaké dobrozdání odborného lékaře...? #00:05:08#**

P: Viděli vlastně XX. Paní to dělá celej život, takže pozná. Okamžitě vlastně s ním začala i pracovat, hrozně nám to pomohlo. Já jí dodnes, jsem jí hrozně vděčná. #00:05:12#

**T: Co vám pomohlo z toho, co vám poradila? #00:05:26#**

P: No ona s ním začala pracovat, ona ho začala učit, aby byl v klidu, těm pracovním návykům, co my máme jak dělat, když on má svoje nálady, výstupy, jak se s ním máme vůbec bavit. Jakoby, jak ho máme vychovávat trošku nám ukázala, jakoby jako ten první člověk #00:05:29#

**T: Mhm. #00:05:48#**



P: To byla ona. #00:05:48#

**T: Mhm. #00:05:49#**

P: A hodně nám to pomohlo. Že máme dávat jednoduchý pokyny mu, komunikovat jak s ním máme celkově, díky ní se to hodně naučil. #00:05:50#

**T: Která z těch rad, vzpomenete si, vám pomohla nejvíc? Bylo něco takového, kdy jste si řekli „tak tohle je pro nás teda průlom“? #00:06:02#**

P: (mluví na dítě) Dneska už vám to asi neřeknu, jako přesně, ale zrovna taký ty pokyny jednoduchý, fungujou dodnes, a začali fungovat hodně rychle. A pak vlastně kartičky fotografický, ale za ty už nevděčíme zase SPC, ale Raný péči, takže... ale díky zase těm kartičkám jsme doslova přežili úplně kritický období. #00:06:08#

**T: A to bylo? #00:06:35#**

P: No, když jsme nemohli zastavit s autem, když jsme nemohli vystoupit nebo nastoupit do auta, to bylo hrozný. Nemohli jsme jít ven nebo domů. To bylo první hrozný období, úplněk, nejhorší období jako mezi prvníma. #00:06:36#

**T: Kolik bylo XX roků? #00:06:53#**

P: No, přes tři kousek, kolem třech, no. #00:06:55#

# Sondování

- Ticho. „Mhm“. Zopakování výpovědi účastníka.
- „Proč ne?“, „Proč si to myslíte?“
- „Zmínil jste, že raději pracujete s tvořivými žáky, co to pro vás znamená, tvořivý žák“?
- „Můžete to rozvést?“, „Tomu nerozumím, co jste tím chtěl říct?“ „Rozuměl jsem tedy slyšně, že...?“
- „Říkal jste, že jste přišel o zaměstnání, co bylo dál?“
- „Lidé v podobné situaci jako vy zažijí ledacos, například se ocitnou ve vězení, máte tu zkušenost?“
- „To co jste řekl je zajímavé, ale většina lidí by s tím nesouhlasila, nemyslíte?“, či „To je pravda, tak by to asi mělo být, ale skutečnost je jiná, ne?“ (konfrontace)

A teraz už keď ste...čo by ste najviac potrebovali , vy, už keď teraz v tom štádiu ste?

*Co bych nejvíc potřeboval? Nevím. Přemýšlel bych nad eutanazií.*

Nad eutanáziou?

(přikývnutí)



Či by ste to ako keby zobral do svojich rúk?

*Tak. Kdyby ta možnost byla. Člověk by měl mít možnost volby. Prostě když je v takovém stadiu. Lepší už to nikdy nebude. A bude to jenom horší, samozřejmě. No, a proč potom tu bydlet, stejně nemůžete nic dělat, jenom se dívat... To je zbytečné už. Si myslím já. Jestli si to někdo zvolí, anebo ne, to už je jeho věc. Ale ta možnost by měla být, podle mě. To by tak bylo asi všechno.*

Co si počít s daty, která nasbíráme v kvalitativním výzkumu?

# Analýza dat

„**Nezačíná se s teorií, která se dokazuje.** Spíše se začíná s oblastí studia a zkoumá se vše, co se v této oblasti **vynořuje.**“

(Glaser, Strauss: Grounded theory)



# Analýza rozhovorů

Jak probíhá analýza rozhovorů – tematická analýza  
„A method for identifying, analysing and reporting patterns within data“ (Braun, Clarke 2006: 79).

Popisný charakter



2 fáze – třídění dat a interpretace

Tematická shrnutí



# Tématická analýza: Příklad kódovacího schématu

## Projekt o zkušenostech lidí s osteoporózou

1. Diagnóza	2. Léčba	3. Zvládání	4. Informace a podpora	5. Komunikace s lékaři	6. Každodenní život
První příznaky	Léky	Léčba bolesti	Zdroje informací	Komunikace v průběhu diagnózy	Problémy s mobilitou
Diagnostická vyšetření	Chirurgická řešení	Cvičení	Zdravotní podpory 	Komunikace v průběhu léčby	Doprava
Reakce na diagnózu	Rehabilitace	Organizace léčby	Rodina jako podpora	Změna lékaře	Práce a peníze
			Svépomocné skupiny		Sociální život
					Přizpůsobení domácnosti



### Příklad: Úryvky a poznámky u jednotlivých kategorií

Komentář: GSL podněcuje partnerštější vztah s učitelem, a to jak díky tomu, že učitel s dětmi prožívá příběh (čemuž napomáhají hravé aktivity i jejich fyzické uspořádání – sezení společně na koberci), a také díky tomu, že se někdy ocitá v roli toho, kdo ví méně než děti/vesničané. Děti se tak dostávají do role expertů, poučujících učitele.

Vzhledem k tomu, že se pracuje na zemi, že jsem nestála nad nima jako učitel, tak jsme je vždycky spíš naváděla, že to bylo takové partnerské, a spíš mě někdy školily ty děcka. Vždycky když s nima sedím v kruhu, tak ta komunikace je jiná. Že nestojím nad nimi, nehučím otevřít si sešit, ale jsme na jedné lodi na tom koberci. (Petra, Ostopovice, 26. 11.)

Mně to dává vztah s děčkama, že se cítím více součástí jich a jsme více promíchaní. A pro děcka ta fantazie a to co mě, že jsou nadšení, když jsme na jedné palubě a že nejsem ta učitelka, která nebryndej a nejez (setkání s učiteli, 21. 10, Petra Drásov?)

Komentář: Následující úryvek pochází z rozhovoru z Drásova (3. 12.). Popisujeme prostor pro „obrácení“ rolí, který nabízí epizoda po setkání s obroložkou v příběhu o obrovi. Velmi dobře se to podařilo využít v Ostopovicích, kdy Petr sehrál roli starosty okouzleného obroložkou, zatímco vesničané ji brzy „prohlédli“. Starostovo nadšení pak zkontrolovali poukazem na její neserióznost. Chvilku, kdy (ještě) nevědoucí starosta stojí zády k tabuli, na kterou děti v jeho nepřítomnosti sepsali všechny své pochyby o obroložce, popisuje své nadšení z obroložky a přesvědčení, že bude na likvidaci obroložky a vesničané na něj volají „otočte se“, patřila k emocionálně silným momentům příběhu. Starosta se může ptát dětí na radu v tomto příběhu, stejně tak v příběhu o vodě (přijmout uprchlíky, nebo ne?).

Oni to teda dělali s Petrou jako mimo ty role si to reflektovali to setkání a sepsali, jaká jim ta obroložka přišla a co se jim nelíbilo a líbilo, nebo spíš nelíbilo teda a pak tam vlastně se vrátil ten starosta, který byl pořád přesvědčený, že to je ta cesta a říká: Já tady mám tu smlouvu přichystanou, idem do toho a oni pořád otočte se a podívejte se za sebe. To bylo pěkné posunutí toho vztahu, kdy ty děcka měly návrh nad tím učitelem, protože věděli daleko víc, než on. Protože on byl v tu chvíli ten, co pořád jako neprozřel a nepřišel na to, že obroložka není zase tak skvělá. (Lucka, Drásov, 3. 12.)

# Příklad: Hotový text s ukázkami z dat

## Role učitele v *Global Storylines*

Role učitele v práci s příběhem je zásadní, jeho postoje a hodnoty do značné míry ovlivňují to, jakým směrem se příběh bude odvíjet a jaký celkový efekt bude mít na žáky a třídní kolektiv. V této souvislosti jsme již výše zmínili schopnost předat příběh žákům a stáhnout se z vůdčí pozice jako klíčovou pro rozvoj autonomie a participace žáků. Učitel, který nabízí žákům k řešení složité situace a nechá dostatečný prostor pro hledání řešení, včetně prostoru pro „špatná rozhodnutí“, poskytuje žákům cennou možnost rozvíjet schopnost komunikovat, rozhodnout se, rozhodnutí realizovat, zažít jeho důsledky. Tím se posiluje jejich sebevědomí a vědomí vlastní účinnosti (*self-efficacy*), které N. F. *Krueger* (2007) zdůrazňuje jako nezbytný předpoklad pro rozvoj schopnosti samostatně realizovat své plány.

Vnímání role učitele především jako „tvůrce prostředí k učení“, nikoli jako zprostředkovatele vědomostí a autoritu nad děním ve výuce, je klíčové pro rozvoj autonomie žáků. „Pokud chceme rozvíjet autonomii žáka, je důležité uspořádat učební prostředí a vytvořit vhodné učební podmínky a poté odstoupit „do pozadí“ a nechat žákům prostor pro jejich samostatnou práci.“ (Stodolová, s. 38).

*Když onemocněl žák, který je ve vesnici výpravčí, sami přišli s tím, že je třeba něco udělat, aby k nám mohly nadále jezdit vlaky (protože vozí žáky z okolních obcí do naší školy), a vymysleli, že výpravčího dočasně zastoupí prodáváč v hračkářství, neboť tento obchod můžeme nějakou dobu postrádat. (rozhovor s učitelem)*

*Po setkání s obrologem:*

*Ehby: Musíme to prostě vyřešit sami*

*Aneta: Jsme chytří, stateční, silní a spolu to zvládneme. (písemná reflexe učitelů)*

GSL podněcuje partnerštější vztah s učitelem, a to díky tomu, že učitel s dětmi prožívá příběh (čemuž napomáhají hravé aktivity i jejich fyzické uspořádání – například společné sezení na koberci). Všichni, včetně učitele, se učí společně.

Učitel se také někdy ocitá v roli toho, kdo ví méně než žáci/obyvatelé vesnice. Děti se tak dostávají do role expertů. Dynamika interakce mezi učitelem a žákem se v situacích, kdy je učitel v roli výrazně méně, odlišuje od běžné situace ve třídě, což *McNaughton* (2012) a *G. Bolton* (1998) považují za podstatnou součást GSL.

*Vzhledem k tomu, že se pracuje na zemi, že jsem nestála nad nimi jako učitel, tak jsme je vždycky spíš naváděla, že to bylo takové partnerské, a spíš mě někdy školily ty děti. Vždycky když s nimi sedím v kruhu, tak ta komunikace je jiná. Že nestojím nad nimi, nekuřím: otevři si sešit, ale jsme na jedné lodi na tom koberci. (rozhovor s učitelem)*

*Děti se přesunuly ke katedře, kde zděně v roli paní učitelky pře přehládku, většina dětí stojí u ní společně s Lenkou v roli starostky (pozorování ve třídách)*

Velmi dobře se prostor pro obrácení rolí podařilo využít v jedné ze tříd, kde učitel sebral roli starosty okouzleného obroložkou, zatímco žáci v roli vesničanů brzy „prohlédli“ její zřejmé motivy. Starostovo nadšení pak zkontroloval ukazem na její neserióznost. Chvilu, kdy (ještě) nevědoucí starosta stojí zády k tabuli, na kterou děti v jeho nepřítomnosti sepsali všechny své pochyby o obroložce, popisuje své nadšení z obroložky a přesvědčení, že bude na likvidaci obra najata, a vesničané na něj volají „otče se“, patřila k emocionálně silným momentům příběhu. Starosta se může ptát děti na radu v tomto příběhu, stejně tak v příběhu o vodě (má komunita přijmout uprchlíky, nebo ne?).

## *Global Storylines jako výzva pro učitelkou práci*

Učitel, který vychází z konstruktivistického pojetí pedagogiky, není „dirigentem“ nýbrž „přívodcem“, vede své žáky k tomu, aby se naučili učit, což jim posléze umožní rozpoznat nejen dopad, který učení má, ale zejména identifikovat oblasti, které je potřeba změnit, aby v dané oblasti dosáhli maximálního rozvoje svého potenciálu (stali se experty) (*Krueger* 2007). Učitel své žáky podporuje a zvyšuje jejich motivaci a schopnost učit se a rozvíjet se skrze kladení otázek a diskusí. V důsledku toho se žáci stávají v procesu učení zcela samostatnými, a tedy žáky se silnou motivací k učení a motivací k celoživotnímu učení.

*Děti už mají tolik informací, že nám to vyvodí, že to jen dáme dohromady s nimi. Oni mají k těm obecným pravdám velký přístup. Ta role učitele se posouvá. Toto vyžadovat z dětí, pomoci jim se v tom vyznat, kolik těch informací mají (to je klíčové). (skupinové setkání učitelů)*

Učitel pracující s *Global Storylines* se učí respektovat a přijímat názory dětí, lépe navazovat na to, co už o problému vědí, být „pasivnějším“ učitelem a dávat prostor žákům. Učitelé zmiňují, jak je těžké neutnout konflikt nebo neřešit zklamání dětí. Spojení „potlačit tu učitelku v sobě“ coby nezbytná podmínka pro úspěšnou práci s GSL je dobrým pojmenováním napětí mezi učitelkou potřebou děj řídit a potřebou příběhu nechat děj proběhnout bez zásahů, nebo s vedením dětí. Prostřednictvím reflexí, které jsou nadlnou součástí práce s příběhem, se žáci i učitelé učí kriticky nahlížet a komentovat proces



# Jak mi může pomoci počítač? Jde to i bez něj?

Atlas.ti


QDA Minerlite




MAXQDA

NVivo

# Focus group

- Skupinové procesy pomáhají lidem objevovat a ujasňovat si své pohledy na věc takovým způsobem, který by byl jen těžko dosažitelný v rámci individuálních rozhovorů
- Kromě dat z přímých výpovědí účastníků dokáže využít i komunikaci mezi nimi – skupinovou interakci a dynamiku
- Pomáhá výzkumníkovi využít noho různých forem komunikace, které lidé užívají v každodenní interakci, jako jsou vtipy, anekdoty, hádky, provokování – je to důležité, protože lidské vědění a postoje nejsou jednoduše ukryty v racionálních odpovědích na přímé otázky.
- Mizí převaha výzkumníka, a tím, kdo ovládá debatu jsou sami účastníci
- Uspořádání – ideální počet účastníků 6-8, moderátor, pomocný moderátor, tichý účastník (zapisuje terénní poznámky)

# Kdy je vhodná focus group?

- jako samostatná metoda nebo jako doplněk jiných metod (případová studie, akční výzkum,...)
- pro získávání prvních informací, generování hypotéz, testování jiných nástrojů sběru dat (např. dotazníku), pro interpretaci výsledků dat získaných jinými technikami 
- ve výzkumu citlivých, tabuizovaných nebo kontroverzních témat, či témat, u nichž se očekává kritický postoj účastníků
- pro výzkum skupin (například pracovních kolektivů), sdílejících určitou zkušenost

## PŘÍKLAD 2:

### OSNOVA ZAMĚŘOVANÉ SKUPINOVÉ DISKUSE S ŽADATELI O AZYL

#### 1. Představení - úvod

- Představení výzkumníka a projektu.
- Požádat respondenty o představení.
- Seznámit respondenty s pravidly rozhovoru.

#### 2. Informace o azylovém řízení

- Jaké informace o azylovém řízení jste při podání žádosti o azyl získali/y?
  - Jaká organizace/instituce vám tyto informace poskytla?
  - Ověřovali/y jste si tyto informace?
  - Kdy, v jaké fázi azylového řízení jste tyto informace získali/y?
  - Kdo vám poskytl nejužitečnější informace?
  - Komu jste nejvíce důvěřovali/y? Proč jste měli/y pocit, že zrovna této organizaci nebo osobě můžete nejvíce důvěřovat?
  - Obdrželi/y jste informační brožury či letáky o azylovém řízení?
  - Pokud ano, v jakém jazyce?
  - Pokud ano, byly informace v nich srozumitelné? Jak byly prospěšné k tomu, abyste věděli/y, co se bude dít? Obsah odpovědi na všechny vaše otázky?
- Jakým způsobem by podle vašeho názoru měly být informace o azylovém řízení být podány, zpřístupněny?

#### 3. Informace o azylovém řízení

##### A. Informace o podání odvolání

(...)

##### B. Podání odvolání

(...)

##### C. Právní pomoc

(...)

##### D. Účast na slyšení

(...)

#### 4. Závěr

- Máte pocit, že jsme zapomněli na něco, co by mohlo být důležité?
- Chtěli/y byste se vy sami/y na něco zeptat?
- Poděkovat a ukončit rozhovor.



Toušek 2012: 67

# Focus group s dětmi

Výzkumnice (k dívkám): Vy s tím už tak počítáte, že to tak budete taky jednou dělat?

Dívka 1: Noo.

Dívka 2: Já zase jako, asi jo, asi budu.

Výzkumnice: Jo? Tak to jo, ještě se k tomu dostaneme.

Dívka 2: Ale nejsem s tím smířená, jakože já tak (zasměje se).

Chlapec: To přežiješ.

(7. třída, příměstská škola)

Výzkumnice: A to (uklízet, pozn.) nemůže udělat ten její manžel?

Dívka: Může.

Chlapec 1: Většinou na to jsou ženské.

Výzkumnice: Na to jsou ženské... Chlapec 2: (smích)



Výzkumnice: Na to jsou ženské určené, nebo lepší?

Chlapec 1: Oboje.

Chlapec 2: (smích, ostatní se také trochu smějí)


Výzkumnice: Co si myslíte ostatní, souhlasíte s Markem?

Všichni: Jo.

(7. třída, městská škola)

Slepičková, L., & KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. (2013). Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 14, 64-78.

# Organizační informace

- Diskusní fórum
- Možnost online konzultací
- Výuka příští týden 
- Cvičný test č. 2
- Zpětná vazba na úkol č. 2
- Informace o formě a datech testu